

POSTOJE RODIČŮ K VOLBĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

PARENTS' ATTITUDES TO THE SELECTION OF A PRIMARY SCHOOL

JAROSLAVA SIMONOVÁ

Abstrakt

Volba základní školy patří k důležitým mechanismům ovlivňujícím nerovnosti ve vzdělávání. Pro jakoukoliv změnu v rozdělování žáků do základních škol je důležité znát postoje rodičů a při návrhu opatření vzdělávací politiky s nimi pracovat. Příspěvek přináší výsledky šetření, které se zabývalo analýzou postojů rodičů k volbě školy a ke časné vnější diferenciaci. Výzkum vychází z kvantitativního šetření reprezentativního výběru rodičů dětí, které absolvovali zápis do povinného vzdělávání a také z kvalitativního šetření – z polostrukturovaných rozhovorů a obniskových skupin. Studie představuje typologii rodičů, která zohledňuje konfliktní tendence brát do úvahy při volbě školy individuální zájmy dítěte a společnosti. V závěru pak zdůvodňuje potřebu aktivního přístupu k utváření rodičovských postojů.

Klíčová slova

volba školy, vnější diferenciacie, postoje rodičů, základní škola

Abstract

The choice of a primary school is one of many important mechanisms which influence inequalities in education. Any change in early differentiation of pupils in primary schools requires acquaintance with parents' attitudes towards early tracking. This knowledge needs to be taken into consideration in the creation of education policy. Consequently, this paper presents results of a research which analyses parents' attitudes towards primary school selection and early tracking. The paper is based on a quantitative survey of a representative sample of parents who have enrolled their child in compulsory education and also on a qualitative research which combines semi-structured interviews and focus groups. The paper presents a typology of parents, showing how the conflicting interests of individual children and society influence the school choice. The paper's conclusion emphasises the necessity of an active approach in shaping parents' attitudes.

Keywords

school selection, tracking, parents' attitudes, primary school

Úvod

Volba školy je tématem, kterému je v zahraničí věnovaná poměrně velká pozornost. V mnoha evropských zemích možnost a dopady volby školy dokonce patří k nejdiskutovanějším otázkám vzdělávací politiky (Musset, 2012). Důvody jsou především dva: vliv na kvalitu škol a na spravedlivé příležitosti ve vzdělávání.

Ovlivnění kvality škol vychází z předpokladu, že zavedením tržních mechanismů se zvýší tlak na úroveň pedagogického procesu a na hospodárné nakládání se zdroji. Tento předpoklad se ovšem univerzálně nepotvrdil, změna v kvalitě poskytovaného vzdělání je ovlivňována řadou faktorů a umožnění (či zamezení) volby školy má potenciál kvalitu školy zlepšit jenom ve specifických podmínkách (podrobněji např. Dijkgraaf, Gradus, & de Jong, 2013; Winters, 2012).

Daleko závažnější jsou ovšem dopady volby školy na rovnost příležitostí. Volba školy je totiž jedním z mechanismů umožňujících diferenciaci, která je považována za významný zdroj nerovnosti (Hanushek & Wössmann, 2006). Ukazuje se, že systémy, které děti rozdělují již v útlém věku nebo jež podporují výběr školy, vykazují větší rozdíly ve výsledcích žáků než školy, které v průběhu povinné školní docházky vzdělávají všechny děti společně (Straková, 2010).

Vnější diferenciaci umožňuje několik typů mechanismů. Nejčastěji zmiňovaným je rozdělování žáků na základě kognitivních schopností, které mohou být zjišťovány testováním, ale také jinými metodami hodnocení (například v průběhu zápisu do základní školy). K vnější diferenciaci ovšem nemusí nutně docházet jenom na základě schopností, ale také na základě osobní motivace či zájmu (Veselý & Matějů, 2010). Pak se může volba školy stát mechanismem diferenciaci také kvůli sebeselekcí – rodiče z nižších sociálních vrstev neusilují o zápis svého dítěte do školy s lepší akademickou pověstí, přestože jejich děti vykazují srovnatelné předpoklady jako děti rodičů z vyšších sociálních vrstev, kteří své děti k zápisu do dané školy přihlásí. V důsledku toho se pak děti z určitých sociálně podobných rodinných prostředí koncentrují na určitých školách, které získávají pověst „elitních“ škol (Procházková, 2006), nebo naopak na školách, o kterých je známo, že na žáky nekladou příliš vysoké požadavky.

Ať už k rozdělování dochází na základě selekce dle kognitivních předpokladů nebo autoselekce, výběr školy může přispívat ke zvyšování nerovnosti kvůli tomu, že v konečném důsledku dochází k rozdělování žáků do škol na základě jejich socioekonomického statusu nebo etnika. Tím jsou zvyšovány výhody těch, kteří je měli na začátku díky tomu, že se narodili do rodin s lepším zázemím (Echols, McPherson, & Willms, 1990).

Propagátoři výběru školy (zejména v USA) argumentují tím, že zavedení tržních mechanismů v oblasti vzdělávání umožní všem žákům (včetně znevýhodněných) získat kvalitnější vzdělávání. Volba školy totiž byla vždy k dispozici dobře situovaným rodinám, které ji realizovaly prostřednictvím rezidenční mobility – za vybranou školou se přestěhovaly. Rozšíření volby školy na všechny rodiče by tedy mělo přispět ke zvýšení rovnosti příležitostí, a to i u žáků s nízkým socioekonomickým zázemím a příslušníků menšin (Hastings & Weinstein, 2008).

Nicméně empirické doklady svědčí spíše pro nepříznivé dopady volby školy na nerovnosti. Například Bussellová (1998) prostřednictvím semi-strukturovaných rozhovorů a Q-trídění zjistila, že příslušníci střední třídy si vybírali školu dříve než příslušníci dělnické třídy, při výběru měli rovněž tendenci využívat širší spektrum informačních zdrojů, což svědčí o výhodnějších pozicích rodičů ze střední třídy. Ty byly potvrzeny i studií, která se zaměřila na zkoumání skutečných možností výběru školy. I když blízkost je hlavním kritériem pro výběr většiny škol, pozoruhodné je, že děti s lepším socioekonomickým zázemím byly s větší pravděpodobností zapsány do těch blízkých škol, které měly vyšší kvalitu (Burgess, Greaves, Vignoles, & Wilson, 2011). Kromě socioekonomického zázemí ale hrají roli i jiné kontextové faktory – jak ukázali Walker a Clark (2010), dlouhodobí rezidenti ve venkovské lokalitě byli ovlivněni nejenom svým kulturním kapitálem, ale i rodinnými vazbami a citovou angažovaností k lokalitě. Tito rodiče byli spíše nakloněni tomu, aby podpořili svoji lokální školu. V kontrastu s tím nově příchozí rodiče použili svůj kulturní kapitál na to, aby našli nejhodnější školu pro své dítě.

Pro český kulturně historický kontext jsou zajímavé zkušenosti s dopady volby školy v Německu. To bylo až donedávna zemí, ve které volba školy nebyla možná. V roce 2008 se po intenzivní politické debatě jedna ze spolkových zemí – Severní Porýní-Vestfálsko – rozhodla zrušit spádovou oblast škol poskytujících povinné vzdělávání. Schneider, Schuchart, Weishaupt a Riedel (2012) se ve své studii zaměřili na zkoumání dopadu tohoto rozhodnutí ve Wuppertalu, přičemž se soustředili na změny v chování muslimských i nemuslimských rodičů. Zjistili, že volba jiné školy než spádové se po zavedení této možnosti významně zvýšila, a to v případech rodin s vyšším i nižším socioekonomickým statusem. Mezi oběma skupinami nicméně existovaly rozdíly, ne-muslimští rodiče využili výběr školy častěji než muslimové. Tyto dvě skupiny se lišily, i pokud šlo o jejich motivy. Autoři vyhodnocovali také vliv možnosti výběru školy na úroveň segregace, která se v prvním roce po zrušení povinné spádové oblasti významně nezměnila. Autoři nicméně upozorňují, že na posouzení komplexního dopadu změny bylo v prvním roce po jejím zavedení příliš brzy.

Tématu vlivu volby školy nejenom na socioekonomické složení žáků, ale i na etnickou segregaci je věnována stále větší pozornost. Nízká rezidenční etnická segregace ještě nemusí být zárukou nízké etnické segregace ve školách, jak ukázala studie provedená v Kodani (Rangvid, 2007). I když jsou obyvatelé jednotlivých čtvrtí Kodaně etnicky relativně heterogenní, neplatí to pro školy – v nich se sdružují žáci dle jednotlivých etnik a etnické složení některých škol dosahuje úrovně charakteristické pro extrémní segregaci v amerických městech (Rangvid, 2007). Nízká rezidenční segregace tedy nemusí znamenat nízkou školní segregaci – v oblastech, kde je možná volba školy, jsou tyto dvě segregace kompatibilní.

Přesto volba školy nemusí být pro spravedlivé příležitosti fatální, jak demonstrovali ve své srovnávací studii zaměřené na situaci ve Finsku a Estonsku Poder a Kerem (2012). Ukázali, že volba školy nemusí mít sama o sobě negativní důsledky, ty plynou spíše z nevhodného nastavení vzdělávacího systému v případě, že nejsou zároveň s uplatněním principu volby školy aplikována další opatření vzdělávací politiky (například kvóty pro znevýhodněné žáky). Možnost vybrat si školu pro své dítě může být nebezpečná v kombinaci s nerovnými vzdělávacími příležitostmi a zároveň nedůležitá v případě uspokojivého financování a spravedlivého přístupu ke vzdělávání. Přestože je volba školy ve Finsku možná, není uplatňovaná příliš často – rodiče při volbě školy totiž mohou spoléhat na to, že všechny školy mají srovnatelné kvality, a proto je možné dítě zapsat do té, která se nachází nejbližší místu bydliště (Komulainen, 2012).

V České republice si rodiče do roku 1989 školu vybírat nemohli a dítě museli zapsat do spádové školy. Po roce 1989 se tendence k větší liberalizaci ve všech oblastech života projevila i v oblasti vzdělávání a rodiče mohli začít vybírat z dostupných škol tu, která se jim pro jejich dítě jevila nejvhodnější.

O tom, jak moc toto nově nabyté právo využívali, máme z výzkumných šetření poměrně málo dokladů. Dle kvantitativního výzkumu, který realizovala společnost STEM/MARK (2009), téměř polovina rodičů (45 %) základní školu pro své dítě vybírala. Přístup k výběru školy přitom významně souvisel se socioekonomickým statutem rodiny. Školu pro své dítě nevybíralo 69 % rodičů bez maturity oproti pouhým 34 % rodičů s vysokoškolským vzděláním. Podobně diferencující charakter mělo i sebezaražení do společenské vrstvy.

Omezení nebo alespoň odsunutí časné vnější diferenciace je součástí doporučení v oblasti vzdělávací politiky (např. OECD, 2011). Pro jakoukoliv změnu v možnosti časné vnější diferenciace je důležité znát postoje rodičů i širší veřejnosti k časnému rozdělování žáků. Jak uvádí Veselý (2011), jednání klíčových aktérů (mezi něž patří i rodiče) má svůj základ v jejich znalostech, přesvědčeních, postojích a hodnotách, a jenom pokud se podaří tyto charakteristiky změnit, změní se i jednání aktérů.

Dosud nejrozsáhlejší šetření v tomto směru realizovali Greger, Chvál, Walterová a Černý (2009). Jejich analýza ukázala, že česká veřejnost na téma časného vnějšího rozdělování žáků nemá příliš ujasněný názor – respondenti na protichůdné výroky charakterizující jejich vztah k rozdělování žáků relativně často odpovídali nekonzistentně. Autoři studie nabídli několik možných vysvětlení: může jít o celkový stav české společnosti, ve kterém se mísí touha po rovnosti s touhou po individualismu, ale také o absenci důkladnější veřejné diskuse o otázkách vzdělávání. Upozornili také na vliv osobní zkušenosti s vybranou formou diferenciací (např. osmiletým gymnáziem) na postoje k obecnějším jevům. Jejich výzkum ukázal, že v názorech české veřejnosti převažovala spíše podpora rozdělování žáků, nicméně tato podpora nebyla nijak výrazná a navíc nebyla podmíněna sociodemografickými charakteristikami. Žádné rozdíly nebyly shledány u voličů různých politických stran, z čehož autoři vyvozují, že problematika rozdělování žáků by nemusela být politizována. Upozornili, že veřejnost rostoucí vzdělanostní nerovnosti velmi znepokojuje a že s postoji veřejnosti k rozdělování žáků lze dále pracovat. Nicméně zdůraznili, že je důležité sledovat vlivy a způsob, jakým se názory na diferenciaci utvářejí.

Předkládaná studie se zaměřuje na sledování postojů rodičů k volbě školy a na analýzu způsobu jejich utváření. Cílem výzkumu je zjistit, jaké jsou postoje rodičů k volbě školy a identifikovat tendence, které se na jejich utváření podílejí.

Zkoumání postojů je jedním ze stěžejních témat sociálně vědního výzkumu, především sociální psychologie. Pojetí pojmu se proměňovalo a dnes jsou k dispozici stovky definic, od prvního díla, ve kterém byla sociální psychologie definována jako studium postojů (Thomas & Znaniecki, 1918), přes vlivné Allportovo pojetí postojů jako „duševního a nervového stavu pohotovosti, organizovaného na základě zkušeností, který vyvíjí přímý a dynamický vliv na reakci jedince na všechny objekty a situace, ke kterým se vztahuje“¹ (Allport, 1935, s. 810, citováno dle Schwarz & Bohner, 2001) až po v současné době poměrně široce uznávanou inkluzivní definici Eagly a Chaiken (2007), která je v oboru široce používaná (viz např. Albarracín, Zanna, Johnson, & Kumkale, 2005) a ke které se přikláníme v prezentované studii. Podle ní jsou postoje definovány jako „psychický sklon, který je vyjádřený hodnocením vybrané entity jistým stupněm libosti či nelibosti“.²

¹ V originále: „a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive and dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related“.

² V originále: „a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor“.

Jejich přístup zdůrazňuje tři hlavní aspekty postojů: předmět postojů (*attitude object*), hodnocení (*evaluation*) a sklon (*tendency*). Předmětem postojů může být jakákoliv rozlišitelná entita, v případě předkládané studie je to právo volby základní školy. Hodnocení je považováno za klíčovou složku postojů a zahrnuje různé typy hodnotící reakce, ať už otevřené nebo skryté, kognitivní, afektivní nebo behaviorální, vědomé či podvědomé. Třetí klíčovou charakteristikou postoje je sklon k hodnocení. Autorky tvrdí, že nemusí jít nutně o ustálený způsob reakce (viz například Hartl & Hartlová, 2010, s. 431) – postoje mohou být krátkodobé i dlouhodobé, a proto je termín „sklon“ příhodnější než termíny „dispozice“ nebo „stav“, které indikují přetrvávající stálost.

Vymezení rozdílů mezi termínem „postoj“ a dalšími příbuznými koncepty, jako jsou přesvědčení (*beliefs*), hodnoty (*values*) a názory (*opinion*), bylo již věnováno mnoho úsilí, přesto nelze tvrdit, že jejich rozlišení je jednoznačné. Velké nejasnosti panují zejména v doménách „postoje“ a „názory“. Jak uvádějí Oskamp a Schultz (2005, s. 14), někdy jsou tyto termíny používány jako synonyma, a pokud jsou rozlišovány, tak existuje velké množství pohledů na to, jaká by měla být povaha rozlišení. Názory jsou podle těchto autorů užší v obsahu i rozsahu než postoje a obvykle jsou primárně kognitivní. Pokud je jejich součástí hodnotící složka, stávají se součástí obecnějších postojů. V tomto smyslu se tedy studie zaměřuje na hodnocení postojů rodičů, protože zkoumá nejenom názor respondenta na zkoumanou entitu (možnost volby školy), ale obsahuje také hodnotící složku a zkoumá, zda respondent považuje možnost volby školy za žádoucí či nežádoucí.

Metodologie

Cílem předkládané studie je tedy prozkoumat postoje rodičů k volbě školy a k diferenciaci vzdělávacích drah. Za tímto účelem jsou využity výsledky kvantitativního i kvalitativního šetření.

Kvantitativní šetření se realizovalo v rámci projektu *Czech Longitudinal Study in Education (CLoSE)*³ v únoru 2014. Jeho cílem bylo pomoci unikátních longitudinálních dat zmapovat proces formování dovedností, postojů a preferencí v průběhu vzdělávací dráhy. V rámci výzkumu jsou sledovány tři kohorty. Zde se zaměříme na první z nich, která zahrnuje děti na prahu povinného vzdělávání a jejich rodiče. Děti zařazené do výzkumu byly vybrány

³ Jde o projekt č. P402/12/G130 *Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie* podpořený Grantovou agenturou ČR.

dvoustupňovým stratifikovaným výběrem: nejdříve bylo z databáze mateřských škol v ČR náhodně vybráno 95 mateřských škol, poté byla v každé mateřské škole náhodně vybrána jedna předškolní třída nebo předškolní děti z různých tříd (v případě, že děti byly ve věkově heterogenních skupinách). Rodiče vybraných dětí byli učitelkami mateřských škol požádáni o vyplnění dotazníku, jenž byl zaměřen mj. na výběr základní školy a zjišťoval i vybrané charakteristiky dítěte a jeho rodičů. Sběr dat realizovala agentura STEM/MARK. Dotazníky vyplnilo 2008 rodičů, návratnost byla 49,5 % a výsledný soubor je reprezentativní pro populaci rodičů předškolních dětí z hlediska velikosti obce i vzdělanostní struktury.

Kvalitativní šetření se realizovalo v rámci projektu *Přechod mezi preprimárním a primárním vzděláváním – studium faktorů ovlivňujících volbu vzdělávací dráhy*⁴. Získaná data sloužila pro přípravu dotazníků pro realizaci reprezentativního kvantitativního šetření v rámci projektu *CLoSE*. Zároveň byla tato data využita pro interpretaci získaných zjištění kvantitativního šetření.

V rámci kvalitativního šetření bylo provedeno celkem 41 hloubkových rozhovorů (říjen 2012 – březen 2014) a dvě ohniskové skupiny (červen 2013). Pro získávání dat byla tedy zvolena souběžná (*concurrent*) strategie (Creswell, 2003), ve které jsou kvantitativní a kvalitativní údaje konvergovány s cílem poskytnout komplexní analýzu výzkumného problému – obě formy dat jsou sbírány současně a pak integrovány. Zkoumanou populací byli rodiče dětí předškolního nebo mladšího školního věku. Rozhovorů i ohniskových skupin se účastnily nejčastěji matky, otcové tvořili poměrně nízký podíl. Respondenti byli vybíráni zejména tak, aby reprezentovali *různorodé dimenze sledovaného jevu* (Hendl, 2005), tedy procesu volby školy spíše než populaci. Zároveň byly při jejich výběru zohledňovány i socioekonomické charakteristiky (nejvyšší dosažené vzdělání, velikost sídla a socioekonomické charakteristiky regionu). Po získání prvních dat od respondentů žijících ve velkoměstě a jeho satelitech se pozornost zaměřila na získání respondentů z menších sídel v kraji s poměrně nízkou úrovní dosaženého vzdělání.

Pro získání respondentů byly použity dvě základní metody: metoda sněhové koule a inzerát. Metoda *sněhové koule* (Heckathorn, 1997) byla uplatněna oslovením osob, které procházely obdobím výběru školy pro své děti, se žádostí realizovat na toto téma rozhovor. Ty následně doporučily své známé, kteří se také rozhodovali o výběru školy. Druhou použitou metodou byl inzerát umístěný v místním předškolním zařízení. Metoda inzerátu byla

⁴ Jde o projekt č. 6388/2013 *Přechod mezi preprimárním a primárním vzděláváním – studium faktorů ovlivňujících volbu vzdělávací dráhy* podpořený Grantovou agenturou Univerzity Karlovy v Praze.

použita ve čtyřech případech: pro ohniskovou skupinu ve velkoměstě, pro dvě menší obce (v každé z nich byla jenom jedna spádová škola, zároveň ale existovala reálná možnost dojíždění do jiné školy) a pro středně velké město. Ve výsledném vzorku byli zastoupeni obyvatelé malých sídel, měst i velkoměsta napříč vzdělanostním spektrem.

Složení vzorku charakterizuje tabulka 1.

Tabulka 1

Struktura respondentů výzkumu

kategorie		počet respondentů	
		rozhovory	ohniskové skupiny
pohlaví	ženy	38 (93 %)	10 (77 %)
	muži	3 (7 %)	3 (13 %)
vzdělání	základní	3 (7 %)	0 (0 %)
	středoškolské s vyučením	9 (22 %)	5 (38 %)
	středoškolské s maturitou	13 (32 %)	3 (24 %)
	vysokoškolské	16 (39 %)	5 (38 %)
typ sídla	do 999 obyv.	12 (29 %)	1 (8 %)
	1 000 – 4 999 obyv.	18 (44 %)	
	5 000 – 19 999 obyv.	6 (15 %)	1 (8 %)
	20 000 – 99 999 obyv.	1 (2 %)	
	100 000 a více	4 (10 %)	11 (84 %)
celkem		41 (100 %)	13 (100 %)

Rozhovory byly vedeny dle připravené osnovy zaměřené na výběr mateřské školy, odklady povinné školní docházky a výběr základní školy. Rozhovory byly vedeny buď v domácnostech, nebo v neutrálním prostředí (např. kavárna), nebo ve škole v samostatně vyčleněné místnosti bez účasti pracovníků školy, trvaly 15–80 minut. Byly nahrány na digitální diktafon, přepsány dle transkripční konvence navržené A. E. Leix (2006)⁵ a anonymizovány. V části zaměřené na výběr základní školy byli rodiče dotazováni na vlastní proces výběru školy (jak oni sami postupovali při výběru školy, kdy s výběrem začali, co všechno jste zvažovali, co v jejich rozhodování hrálo největší roli, podle čeho školu nakonec vybrali, s kým se o výběru školy radili aj.) a také na své postoje k volbě školy (jaký je jejich postoj k možnosti volby školy, zda je prospěšná či ne, jak by se stavěli k omezení volby školy aj.).

⁵ Transkripce dle konvence Leix (2006) používá některé netypické znaky, pro usnadnění porozumění doplňuji výklad používaných symbolů: @ – smích, & – neverbalizované přitakání (uhm), # – hezitační zvuk (eee, yyy).

Data získaná v rozhovorech a ohniskových skupinách byla analyzována pomocí softwaru MAXQDA 11. Analýza dat vycházela z konstruktivistického pojetí designu zakotvené teorie (Charmaz, 2006). Prvním použitým přístupem bylo kódování „řádek po řádku“ (*line by line coding* – Charmaz, 2006, s. 50). Prvotní kódy byly opakovaně srovnávány mezi sebou a porovnávány s datovými úryvky označenými kódy příbuzných významů. Dalším přístupem pak bylo selektivní kódování, kdy byly v datech vyhledávány úryvky prezentující postoje rodičů k volbě školy. Následně byly kódy organizovány do skupin a v závěru pak byla sestavena typologie rodičů z hlediska jejich přístupů k volbě školy. Typologie rodičů se vynořovala postupně v průběhu analýzy. Nejdřív bylo v rámci otevřeného kódování v jednom z rozhovorů identifikováno téma socializace, které bylo posléze dohledáváno u dalších účastníků. V průběhu snahy pojmenovat jednotlivé dimenze socializace bylo rozpoznáno zacílení na zájem dítěte a zájem společnosti. Podobný postup byl aplikován i po vynoření kategorie individualizace. Tímto způsobem se z dat vynořily čtyři základní dimenze. Zároveň byl jeden respondent identifikován jako ztělesnění kombinace dvou rozpoznávaných dimenzí (později nazvaný „lev“) a představitelé dalších typů pak byly v datech aktivně vyhledávány.

Postoje rodičů k volbě školy

Zajímalo nás, zda si rodiče myslí, že by měli mít právo vybrat si školu pro své dítě, a také to, zda se domnívají, že by škola měla být schopna vzdělávat společně děti v různé fázi kognitivního vývoje a s různými kognitivními schopnostmi, či zda vnímají jako správné a efektivní, aby byly žákovské kolektivy co nejvíce homogenní. V rámci dotazníkového šetření byli rodiče požádáni, aby vybrali z dvojice výroků ten, se kterým více souhlasí.

Žáci by měli být do škol rozdělováni podle spádových oblastí (místa bydliště).

Rodiče by měli mít právo vybrat si školu pro své dítě.

Neměly by existovat výběrové základní školy nebo výběrové třídy na základních školách, vzdělávání by mělo být stejné pro všechny děti.

Rozdělování dětí dle schopností do výběrových škol nebo výběrových tříd na základních školách zajistí kvalitní vzdělání.

Tabulka 2 ukazuje výsledky podle dosaženého vzdělání rodičů.

Tabulka 2

Postoje rodičů k volbě školy a diferenciaci vzdělávacích dráh dle nejvyššího dosaženého vzdělání

nejvyšší dosažené vzdělání respondenta	výběr školy ano	výběr školy ne	výběrové školy ano	výběrové školy ne
základní	91,4 %	8,6 %	51,0 %	49,0 %
výuční list	88,4 %	11,6 %	60,9 %	39,1 %
maturita	91,3 %	8,7 %	76,6 %	23,4 %
VŠ	91,6 %	8,4 %	77,6 %	22,4 %
celkem	90,9 %	9,1 %	72,9 %	27,1 %

Je zřejmé, že rodiče výrazně podporují jak výběr školy (91 %), tak diferenciaci (73 %). Domnívají se, že by měli mít právo vybrat si školu pro své dítě a že rozdělování dětí dle kognitivních schopností zajišťuje kvalitní vzdělávání. Postoj k volbě školy není diferencovaný dle vzdělání rodičů, podpora je ve všech vzdělanostních skupinách srovnatelně vysoká. V případě diferenciacie žáků podle kognitivních schopností podpora diferenciacie mírně stoupá se vzděláním rodičů, přičemž názory rodičů s maturitním a vysokoškolským vzděláním jsou srovnatelné, výraznější rozdíl (16 p.b.) byl zaznamenán mezi rodiči s výučním listem a s maturitou.

I když kvantitativní část výzkumu vypovídá o poměrně vyhraněném názoru rodičů na možnost volby školy, předcházející kvalitativní rozhovory jednoznačné hranice příklonu k protichůdným výrokům poněkud rozostřují. Rodiče tlačení dotazníkem do krajní pozice si vybírali tu variantu, která jim byla bližší. To nicméně neznamená, že nevnímali pnutí mezi různorodými zájmy jednotlivce: příležitostí k seznámení s odlišným sociálním prostředím na jedné straně a akademickým výkonem na straně druhé:

R3: Mně se líbí, že do té školy chodí kdekdo, když to řeknu úplně... děti normálních rodičů, tím myslím i rodičů, kteří se vůbec nezajímají o otázky vzdělávání. Takže... ani ne tak kvůli sobě, ale kvůli Kaře, aby dokázala fungovat mezi dětma všeho druhu, ze všech možných rodinných poměrů.

...

No, no a pak mám právě ten otazník ohledně tobo, jestli třeba nemá jako „na víc“ a co by to „víc“ znamenalo.

Rodiče také vnímali tenzi mezi zájmem jednotlivce a veřejným zájmem:

R5: Já teda nevím, já se fakt cejtím v tomleto směru, že fakt cejtím v sobě jakoby rozpor, protože si myslím, že právě toleto, jak se ty lidi furt jakoby rozdělujou, že to jakoby není dobře, jo.

Rodiče s preferencí výběru argumentují možnostmi svobody volby a používají analogie z oblasti jiných veřejných služeb, obvykle z oblasti zdravotnictví:

T: Myslíte si, že je dobře... nebo co si myslíte, že je lepší. Aby byla jasně daná spádovost do škol, nebo aby si lidé mohli sami vybírat tu školu.

R37: Aby si mohli vybírat. Jako spádovost má samozřejmě svoji logiku, ale... zase když prostě to dítě jsem přesvědčená, že nechci, aby tam šlo, tak musím mít jinou možnost. to máte jak s nemocnicema. Taký máte spádový nemocnice, že jo, kam patříte, ale nemusíte tam jít. A vezou vás i někde jinde, že jo. Prostě já bych do Spoustova na cbíru k Březinovi nikdy nešla, @ protože ta, pan doktor @ něco proved, tak se radši sbalím a pojedou do tý Tišiny, jo. Takže...

Cílem je přitom získání co nejlepší kvality poskytované služby, tedy v našem případě vzdělávání. Východisko ale rodiče s preferencí výběru vidí spíše ve zlepšování kvality všech škol než ve formálním omezení volby:

R4: No... jako... to, co říkáte, máte jistě něco do sebe (v předchozí části tazatelka poukázala na problémy, které plynou ze svobodné volby školy, a ptala se na možnost zavedení povinných spádových škol), že... nevím, teď bych asi nebyla ráda, protože myslím, že spíš ten tlak by měl být na to, aby teda nebyly takzvané zbytkové školy, aby opravdu byly všechny dobré, ale samozřejmě jak toho docílit jinak než tím, že se zatrhne volba, nevím.

Někteří se domnívají, že omezení volby by mohlo vést k aktivizaci veřejnosti ve vztahu ke školství a vzdělávání:

T: Kdyby u nás mělo k tomu dojít, že by měla být volba školy zakázána, což v mém případě by znamenalo, že kdybys bydlela někde jinde, tak by tvoje dcera musela do spádové školy – tak co by to pro tebe znamenalo?

R3: Já myslím, že celospolečensky by to znamenalo, že by se rodiče museli daleko víc účastnit a že by fungovalo... dřív či později by rodiče podle mě přišli na to, že se musí účastnit běhu, dění těch škol.

V postojích rodičů lze tedy rozpoznat vliv dvou tendencí, které utvářejí jejich postoj k volbě školy. První představuje důraz na různé dimenze rozvoje dítěte – individuální a sociální, druhá očekávaný budoucí příspěvek vzdělávání pro dítě a společnost.

Na základě představených spekter lze rodiče rozdělit do čtyř modelových typů, metaforicky nazvaných **slon**, **lev**, **vlk** a **antilopa**. Přehled typologie uvádí tabulka 3. Jednotlivé typy vzešly z dat postupem, který je podrobněji dokumentován v textu následujícím za tabulkou.

Tabulka 3

Typy rodičů dle preferovaných důrazů na socializaci a individualizaci v zájmu dítěte a společnosti

	individualizace v zájmu společnosti dítě musí být především individualitou, aby co nejlépe přispívalo společnosti	socializace v zájmu společnosti dítě musí být především socializované, aby co nejlépe přispívalo společnosti
individualizace v zájmu dítěte dítě musí být především individualitou, aby dosáhlo co nejlepší kvality života	typ IDIS: slon preference volby: pozitivní <i>důraz na individuální rozvoj dítěte s výhledem na životní styl orientovaný na zapojení do společnosti prostřednictvím individuálních výkonů</i>	typ rodiče IDSS: lev preference volby: ambivalentní <i>důraz na individuální rozvoj dítěte s výhledem na životní styl orientovaný na zapojení do společnosti prostřednictvím výkonů skupiny, ke které jedinec patří</i>
socializace v zájmu dítěte dítě musí být především socializované, aby dosáhlo co nejlepší kvality života	typ rodiče SDIS: vlk preference volby: ambivalentní <i>důraz na sociální rozvoj dítěte s výhledem na životní styl orientovaný na zapojení do společnosti prostřednictvím individuálních výkonů</i>	typ SDSS: antilopa preference volby: negativní <i>důraz na sociální rozvoj dítěte s výhledem na životní styl orientovaný na zapojení do společnosti prostřednictvím výkonů skupiny, ke které jedinec patří</i>

Typ **slon** klade v obou spektrech důraz na individualizaci. Zaměřuje se především na individuální rozvoj dítěte. Maximálně rozvinutá osobnost dítěte je podle něj důležitá jak pro co nejvyšší kvalitu života dítěte, tak i pro co nejvyšší kvalitu společnosti, ve které dítě bude žít. Sluňata jsou opečovávána, aby se stala silnými jedinci schopnými přežít v náročných podmínkách díky individuálním dovednostem. Typ lze označit zkratkou **IDIS**, která popisuje Individualizaci v zájmu Dítěte kombinovanou s Individualizací v zájmu Společnosti. Ideální společností z pohledu rodičů typu **slon** je skupina silných jedinců, kteří ke zlepšující se úrovni společnosti přispívají především prostřednictvím svého individuálního příspěvku.

Pro ilustraci postoje rodičů typu **slon (IDIS)** uvádíme výpověď matky, která v předcházející části rozhovoru kladla velký důraz na umožnění maximálního kognitivního vývoje dítěte v co nejlepších podmínkách a podporovala volbu školy:

T: ...kdyby začalo být vážně zvažováno, že rodiče si nemůžou zvolit školu pro své dítě a dítě musí nastoupit do té nejbližší školy nebo do spádové školy, tak co si o tom myslíte, jaké pocity to ve vás vyvolává?

R1: Na jednu stranu by to bylo dobře, protože ty děti by se měly učit socializaci. Na druhou stranu to uškodí státu, protože přijde o tyhle ty třeba nadané děti, které jednou v budoucnu budou žít tu Českou republiku.

Uvedená výpověď zároveň ilustruje skutečnost, že i poměrně vyhranění rodiče vnímají konflikt důrazu na individuální rozvoje a zároveň potřebu socializace.

Typ **lev** klade důraz na individualizaci v zájmu dítěte, ale zároveň si uvědomuje, že pro dobré fungování společnosti je důležité, aby se dítě dobře socializovalo. Lví koťata jsou součástí smečky, rodiče je opečovávají nejenom kvůli tomu, aby se z nich stali silní jedinci, ale také proto, aby jako silní jedinci byli schopni přispívat ke kvalitě života celé smečky. Typ lze označit zkratkou **IDSS**, která zahrnuje **I**ndividualizaci v zájmu **D**ítěte kombinovanou se **S**ocializací v zájmu **S**polečnosti. Z hlediska rodičů typu **lev** je ideální společností skupina individuálně silných jedinců, kteří jsou silní proto, aby vytvořili silnou skupinu. Tyto rodiče intenzivně vnímají potřebu sounáležitosti ke skupině, nicméně zároveň cílí na individuální rozvoj, což může mít paradoxní následky vedoucí k volbě jiné než spádové školy, pokud se volba školy ve vybraných kontextech stává významným faktorem ovlivňujícím složení třídy. Lze to ilustrovat na výpovědi matky, která dala své dítě do blízké nevýběrové školy především proto, aby neomezovala jeho další působení v místní komunitě, což dokumentuje její příklon k socializaci v zájmu společnosti. Zároveň si ale s blížící se pátou třídou uvědomuje potenciální omezení individualizace v zájmu dítěte kvůli tomu, že se sociální a také akademické prostředí třídy změní po odchodu úspěšných spolužáků na osmiletá gymnázia:

R5: *Ale zase vim, že prostě už vidím, jak teďka v pátý třídě všechny děti vodejdou na ten gympl a zůstanou tam prostě jenom ty slabší a už tam prostě toho Mirka taky budu cpát, aby ho prostě táblí co nejvíš, že jo.*

U toho typu mohou vznikat tenze, pokud škola zasahuje do těch dimenzí individualizace, které jsou pro rodiče obzvláště důležité:

T: *A když tak teda si uvědomíš, co je pro tebe na té škole důležité, co si myslíš, že ta škola by měla dělat, jako abys nebyla nespokojená, nebo abys byla spokojená...*

R10: *Jo tak hlavně by neměla zasahovat do jako hodnotových systémů těch dětí. To mě teda úplně jako dráždí a proti tomu jsem vždycky hodně vystupovala.*

T: *Můžješ to nějak rozvést?*

R10: *Prostě neměla by třeba jako vystupovat dejme tomu proti křesťanství nebo naznačovat dětem, že když jsou křesťani, že jsou divní třeba.*

T: *A to se děje?*

R10: *No tak jako to bylo v případě jako jedné učitelky, která potom jako musela odejít jako, protože třeba zrovna my jsme proti tomu aktivně jako vystupovali.*

Z rozhovoru bylo patrné, že kdyby situace nebyla vyřešena odchodem učitelky, byly by postoje pedagogů ve věci, která je pro rodiče důležitá, důvodem k volbě jiné než spádové školy.

Typ **vlk** vnímá dítě především jako součást širšího společenství. Důležité jsou sociální dovednosti dítěte, individuální rozvoj má sloužit především tomu, aby dítě dokázalo dobře fungovat v sociálních vztazích. Pro vlčí štěně je důležitější znát pravidla hry ve smečce a být připraven pro roli, kterou má ve smečce zaujmout. Individuální rozvoj je podřízen tomu, aby se vlče stalo platným členem smečky. Typ lze označit zkratkou **SDIS**, která vyjadřuje Socializaci v zájmu Dítěte kombinovanou s Individualizací v zájmu Společnosti. Ideální společnost je taková, kterou vytváří skupina výborně socializovaných jedinců, kteří jsou individuálně rozvíjeni především proto, aby vytvořili silnou skupinu. Tento typ rodičů předpokládá, že pokud spádová škola není zcela ideální, řešením není odejít, ale pokusit se poměry ve škole změnit:

R3: Hele, já myslím, že by to bylo úplně kontraproduktivní. Ta představa „toblecto je strašná škola“. To ne, to je prostě škola, je, jaká je, jsem do toho, sem budeš chodit a já ze své pozice prostě budu dělat maximum pro to, aby byla tak dobrá, jak jen být může, z pohledu toho, jak já to vnímám.

Typ **antilopa** je maximálně orientován na společenství, jehož je součástí. Dítě by mělo mít rozvinuté především sociální dovednosti nejenom pro to, aby co nejlépe přispívalo ke kvalitě života skupiny, ale prostřednictvím intenzivní socializace má také největší potenciál zlepšit individuální kvalitu svého života. Typ lze označit zkratkou **SDSS**, která popisuje Socializaci v zájmu Dítěte kombinovanou se Socializací v zájmu Společnosti. Tento typ rodičů nemívá problém s docházkou dítěte do spádové školy, často jsou to obyvatelé menších obcí. Důraz na socializaci (jak v zájmu dítěte, tak v zájmu společnosti) a silná sounáležitost s místní komunitou se tacitně projevuje také v tom, že rodiče vůbec nezvažují jinou školu než místní:

R11: ...já jsem taky ze Zadova, takže manžel je ze Zadova, my jsme jenom vo ulici. My jsme se našli vo ulici, takže su taky jako patriot, no.

...

T: A jak se to stalo, že jste se rozhodli pro tu školu zádovskou teda?

R: Tak mě ani nenapadla jiná. Já jsem tady taky chodila vlastně do školy. Beru to tak, že tady má třeba kamarády, s kterými teda už se trochu, jo, že teď třeba v tý škole mají partu, kde jsou čtyři kamarádi, tak by mně bylo docela ztěžko ho brát někam jinam, aby si tam hledal zas jiný kamarády. že vím, že je to těžký.

Popsané typy představují schematizované modely rodičovských postojů a byly vytvořeny za účelem precizace přemýšlení. Řada rodičů nemá své postoje vyhraněné či promyšlené do takové míry, aby zcela naplňovaly charakteristiku vybraného typu, a pohybují se tedy na různých úrovních kontinua představeného spektra.

K čemu může být předkládaná typologie užitečná? Jak již bylo uvedeno výše, z hlediska veřejného zájmu je důležité, aby vzdělávání probíhalo v maximálně heterogenním prostředí. Zatímco rodiče typu **slon** jsou a priori nastavení pro volbu v zájmu důrazu na individualitu dítěte, rodiče typů **lev** a **vlk** mají k volbě ambivalentní postoj. Záleží jim na individuálním rozvoji dítěte, zároveň ale vnímají důležitost sociálního rozvoje, případně důležitost individuálního příspěvku k úspěchu skupiny, do které dítě bude patřit. U těchto typů rodičů je tedy jistý potenciál pomoci vhodně zvolené argumentace zaměřit jejich pozornost na školy s maximálně heterogenním složením.

Někteří rodiče typu **lev** nebo **vlk** si uvědomují, že ve volbě školy proti sobě jde veřejný zájem a individuální zájem dítěte, jak to charakterizuje výše uvedený výrok respondentky 5. Tuto tenzi, kterou rodiče kvůli konfliktu hodnot prožívají, popsal velmi podrobně Swift (2003), který se ovšem zaměřil především na morální zdůvodnění postoje těch rodičů, kteří vyznávají hodnoty inkluzivního vzdělávání a zároveň posílají své děti do výběrových škol. Část rodičů ovšem tento konflikt hodnot začala řešit tím, že své děti poslali do nejbližší školy s vědomím, že jim neposkytne tak kvalitní vzdělání, jaké by jejich děti získaly, kdyby pro ně školu vybírali. Zřejmě nejintenzivněji bylo takové počínání zdokumentováno v Anglii. Hollingworth a Williams (2010) vedli rozhovory s rodiči, kteří se rozhodli poslat své děti do spádových škol v Londýně a poukázali na významný zdroj jejich nejistoty a úzkosti: na rozpor mezi přáním rodičů, aby se jejich dítě vzdělávalo v multietnické smíšené skupině na jedné straně a jejich obavou, že jako součást smíšené skupiny se ocitnou „mimo“ kontext sociální skupiny, ze které pocházejí – bílé střední třídy. K podobným závěrům dospěl i Vowden (2012), který navíc popisuje i obavu rodičů, že do školy „nezapadnou“. Crozier et al. (2008) referují o analogické situaci v USA – popisují rodiče z bílé střední třídy, kteří si navzdory tomu, že jim jejich finanční situace umožňuje poslat své děti do soukromých škol, vybrali pro své dítě státní školu. Rozhodování o zapsání dítěte do státní školy nicméně pro ně nebylo snadné a vnímali své počínání jako riskantní. Autoři poukazují na dilemata a rozporuplnost zvažování mezi snahou chovat se „správně“ a zároveň zajistit dítěti „to nejlepší“.

Případným pobídkám v tomto směru je ovšem třeba věnovat velkou pozornost – Kimelberg a Billingham (2013) na základě zkušeností z Bostonu upozorňují, že i snaha rodičů zajistit pro své děti různorodé prostředí může kvůli způsobu, kterým rodiče školu vybírají, vést ke zvýšení rasové segregace. I z výše zmiňovaných prací jejich kolegů je zřejmé, že pro rodiče je důležité minimálně udržení stávajícího sociálního statusu – nechtějí, aby kvůli docházce do školy poklesla úroveň jejich sociálního kapitálu. Nicméně, alespoň někteří z nich jsou ochotni akceptovat dočasné snížení kulturního kapitálu, jak jej definoval Bourdieu (1986), výměnou za zvýšení sociálního

kapitálu s vědomím, že zvýšení kulturního kapitálu mohou zajistit pozdější volbou:

R40: *Myslím si, že na tom prvním stupni by měly být ty děti smíchaný.*

T: *Proč?*

R40: *Protože číst a psát se musí naučit každý a eventuelně potom at' se to dělí na ty gymply a na ten zbytek, no. Ale prostě i ty děti by měly z hlediska jako sociálního nějakýho kontaktu poznat prostě všechny vrstvy. Vědět, že jsou i děti, který prostě jsou ze sociálně slabších poměrů nebo... aby dokázaly i s těma lidma vyjít, jo? Protože oni takhle když budou, tak budou furt v nějakým zavřeným... # jako domečku jenom těch vyvolených, a nebudou umět komunikovat a žít i s těma ostatníma, no.*

Závěry

Tématu vzdělanostních nerovností je v českém prostředí i v mezinárodním kontextu věnována značná pozornost (např. Ball, 2003; Matějů & Straková, 2006; Matějů, Straková, & Veselý, 2010). V meritokratickém pojetí jsou akceptovatelné nerovnosti mezi jednotlivci, nicméně nejsou přijatelné rozdíly mezi skupinami lidí, at' již jsou to skupiny definované sociálním statutem, kulturním a etnickým původem, rasou nebo pohlavím (Greger, 2006). Výsledky mezinárodních šetření ukazují, že nerovnosti v českém vzdělávacím systému patří k nadprůměrným a že na jejich utváření má vliv struktura vzdělávacího systému (Straková, 2007). Zároveň se ukazuje, že vnější diferenciací nevede ke zlepšování celkových výsledků vzdělávání, pouze ke zvyšování rozdílu mezi žáky z různých vzdělávacích větví (např. Gamoran, 1992). Společné vzdělávání dětí z různých prostředí může tedy vést ke snižování nerovností. Takového stavu je možné dosáhnout buď vnějším nařízením, nebo upozorňováním na nevýhody, které volba školy přináší i pro děti ze vzdělanějších rodin a apelem na rodiče. Vzhledem k tomu, že návrat k povinným spádovým obvodům není v současné společenské a politické situaci realistický, patří osvěta k jednomu z mála použitelných nástrojů vzdělávací politiky. Zmapování aktuálního stavu pak patří k základním východiskům před přijímáním jakýchkoliv opatření vzdělávací politiky.

V předkládané studii jsme představili typologii rodičů dle jejich vztahu k volbě školy. Tato typologie může představovat pomůcku, která umožní připravit diferencovanou argumentaci pro různé typy rodičů.

Pro další utváření postojů rodičů je důležité nejenom pokračovat ve výzkumné práci, ale také hledat vhodné formy, jak zjištěné výsledky popularizovat a zprostředkovat decizní sféře a širší veřejnosti. Nerovnosti ve vzdělávání, které jsou jedním z důsledků volby školy, totiž vedou k nerovnostem i v dalších oblastech života, a proto se vlády řady států snaží přijímat taková opatření, která by míru nerovnosti snižovala.

Prezentované výsledky výzkumu zřetelně ukazují, že není již možné spoléhat se v oblasti utváření postojů na samoregulační mechanismy, díky kterým se prudký příklon k neoliberálním hodnotám po roce 1989 oslabí díky poznání, že nejsou pro společnost samospasitelné. Je potřeba hledat nástroje pro jemnější vyvažování nastavení vzdělávacího systému tak, aby byl schopen pružněji reagovat nejenom na široce zohledňované požadavky zaměstnavatelů, ale také na potřebu udržení žádoucí společenské koheze. Spoléhat přitom jenom na individuální přání rodičů znamená nedostát odpovědnosti společnosti vzhledem k potřebám těch nejzranitelnějších. To si ovšem česká společnost s pouhou pětadvacetiletou recentní historií demokracie již nemůže dovolit: v sázce je příliš mnoho.

Poděkování

Studie je výstupem výzkumu podpořeného Grantovou agenturou Univerzity Karlovy v Praze (projekt Přechod mezi preprimárním a primárním vzděláváním – studium faktorů ovlivňujících volbu vzdělávací dráhy č. 6388/2013). Autoři děkují za finanční podporu.

Literatura

- Albarracín, D., Zanna, M. P., Johnson, B. T., & Kumkale, G. T. (2005). Attitudes: Introduction and scope. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (s. 3–19). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology* (s. 789–994). Worcester, MA: Clark University Press.
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital. Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Ed. J. E. Richardson. New York: Greenwood.
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. (2011). Parental choice of primary school in England: what types of school do different types of family really have available to them? *Policy Studies*, 32(5), 531–547.
- Bussell, H. (1998). Parental Choice of Primary School: An Application of Q-Methodology. *Service Industries Journal*, 18(3), 135–147.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Crozier, G., Reay, D., James, D., Jamieson, F., Beedell, P., Hollingworth, S., & Williams, K. (2008). White middle-class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive

- school: Dilemmas, ambivalence and moral ambiguity. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), 261–272.
- Dijkgraaf, E., Gradus, R. H. J. M., & de Jong, J. M. (2013). Competition and educational quality: Evidence from the Netherlands. *Empirica* 40, 607–634.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582–602.
- Education policy outlook: *Czech Republic* (2011). OECD. Dostupné z: http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20CZECH%20REPUBLIC_EN.pdf
- Echols, F., McPherson, A., & Willms, J. (1990). Parental choice in Scotland. *Journal of Educational Policy*, 5(3), 207–222.
- Gamoran, A. (1992). Synthesis of Research / Is Ability Grouping Equitable? *Educational Leadership*, 50(2), 11–17.
- Greger, D. (2006). Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In P. Matějů et al., (*Ne*)rovnné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice (s. 21–40). Praha: Academia.
- Greger, D., Chvál, M., Walterová, E., & Černý, K. (2009). Náznaky českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků. *Orbis Scholae*, 3(3), 51–78. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2009/2009_3_03.pdf
- Hanushek, E. A., & Wössmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences- in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal*, 116(510), C63–C76.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hastings, J. S., & Weinstein, J. M. (2008). Information, school choice, and academic achievement: Evidence from two experiments. *Quarterly Journal of Economics*, 123(4), 1373–1414.
- Heckathorn, D. D. (1997). Respondent-driven sampling: A new approach to the study of hidden populations. *Social Problems*, 44(2), 174–199.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hollingworth, S., & Williams, K. (2010). Multicultural mixing or middle-class reproduction? The white middle classes in London comprehensive schools. *Space & Polity*, 14(1), 47–64.
- Kimelberg, S. M., & Billingham, C. M. (2013). Attitudes toward diversity and the school choice process: Middle-class parents in a segregated urban public school district. *Urban Education*, 48(2), 198–231.
- Komulainen, S. (2012). “White flight“ in Finland? A qualitative study into Finnish-born families housing and school choice in Turku. *Finnish Yearbook of Population Research*, 47, 51–64.
- Leix, A. E. (2006). *Transkripce audionahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém* (Disertační práce). Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity.
- Matějů, P., & Straková, J. (Eds.). (2006). (*Ne*)rovnné šance na vzdělání. *Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (Eds.). (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: SLON.
- Musset, P. (2012). *School choice and equity: current policies in OECD countries and a literature review*. OECD Education Working Papers No. 66. Paris: OECD Publishing. Dostupné z: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5k9fq23507vc.pdf?expires=1420809153&id=id&accname=guest&checksum=29FA76E6E9E6E3508DEA69040BC9A1E6>
- Oskamp, S., & Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and opinions* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum. 578 s.

- Poder, K., & Kerem, K. (2012). School choice and educational returns in the EU: With a focus on Finland and Estonia. *Baltic Journal of European Studies*, 2(2), 65–86.
- Procházková, I. (2006). Vzdělávací systém České republiky v mezinárodním srovnání. In P. Matějů et al. (Eds.), *(Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice* (s. 92–117). Praha: Academia.
- Rangvid, B. (2007). Living and Learning Separately? Ethnic Segregation of School Children in Copenhagen. *Urban Studies*, 44(7), 1329–1354.
- Schneider, K., Schuchart, C., Weishaupt, H., & Riedel, A. (2012). The effect of free primary school choice on ethnic groups – Evidence from a policy reform. *European Journal of Political Economy*, 28(4), 430–444.
- Schwarz, N., & Bohner, G. (2001). The construction of attitudes. In A. Tesser & N. Schwarz (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intraindividual processes* (s. 436–457). Maiden, MA: Blackwell Publishers.
- STEM/MARK. (2009). *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání, část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání*. [cit. 2012-04-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani>
- Straková, J. (2007). The impact of the structure of the education system on the development of educational inequalities in the Czech republic. *Sociologický časopis*, 43(3), 589–610.
- Straková, J. (2010). Vývoj diferenciací vzdělávacích výsledků na úrovni povinného vzdělávání. In P. Matějů et al. (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení* (s. 92–108). Praha: SLON.
- Swift, A. (2003). *How not to be a hypocrite. School choice for the morally perplexed parent*. London: Routledge.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America (Vol 1)*. Boston, MA: Badger. Dostupné z: <https://archive.org/details/polishpeasantine01thom>
- Veselý, A. (2011). Konceptuální rámec pro analýzu vztahu vzdělávací politiky a vzdělávacích výsledků. *Orbis scholae*, 5(1), s. 23–52.
- Veselý, A., & Matějů, P. (2010). Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností. In P. Matějů et al. (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení* (s. 38–90). Praha: SLON.
- Vowden, K. J. (2012). Safety in numbers? Middle-class parents and social mix in London primary schools. *Journal of Education Policy*, 27(6), 731–745.
- Walker, M., & Clark, G. (2010). Parental choice and the rural primary school: Lifestyle, locality and loyalty. *Journal of Rural Studies*, 26, 241–249.
- Winters, M. A. (2012). Measuring the effect of charter schools on public school student achievement in an urban environment: Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, 31, 293–301.

Kontakt na autorku

Jaroslava Simonová

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, Česká republika

e-mail: jaroslava.simonova@pdf.cuni.cz

Corresponding author

Jaroslava Simonová

Institute for Research and Development of Education, Faculty of Education Charles University in Prague, Czech Republic

e-mail: jaroslava.simonova@pedf.cuni.cz